

# La impertinencia pedagógica

Vincula analíticamente la pedagogía a la estandarización educativa. Señala que en América Latina se ha instalado la estandarización con las influencias de organismos internacionales y de experiencias como la de Estados Unidos y Chile. Sostiene que la estandarización provoca efectos en las escuelas que impactan la labor docente, a tal punto de hacerla contradictoria con la naturaleza de la pedagogía.

## The pedagogical irrelevance of standardization

The aim of this article is to make an analytical link between pedagogy and educational standardisation. Standardisation has become established in Latin America with the influence of international agencies and experiences like those in the US and Chile. The author maintains that standardisation has effects in schools that can have an impact on teachers' work, to the extent that it becomes contradictory to the nature of pedagogy. Passing judgement on teachers' performance using standard measurements of their students' performance is irrelevant and profoundly un-pedagogical.

---

**PAULINA CONTRERAS LEIVA**

*pcontrer@uchile.cl*

*Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Actualmente participa como investigadora en política educativa y cultura escolar en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.*

**IVÁN SALINAS BARRIOS**

*ivan.salinas@ciae.uchile.cl*

*Ph.D. en Enseñanza y Educación de Profesores de la Universidad de Arizona, EE.UU. Actualmente se desempeña como investigador en enseñanza y aprendizaje en el Centro de Investigación Avanzada en Educación*

---

### **PALABRAS CLAVE:**

Estandarización

Medición estandarizada

Pedagogía

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

# de la estandarización

**D**e acuerdo con su etimología, la palabra *pertinencia* se relaciona con la idea de que algo “se sostiene” (*tenere*) “por completo” (*per*). También se relaciona con la idea de que algo “pertenece a” o “corresponde con” una situación (*pertinens* o *pertinentis*). Algo “imperdiente”, por tanto, no corresponde o no se sostiene por completo. En este artículo ofrecemos una perspectiva sobre la pertinencia de las pruebas estandarizadas centralizadas en educación y, más específicamente, en su relación con la labor profesional pedagógica.

Al referirnos a una situación pedagógica, hablamos de la instancia intencionada por una persona socialmente experimentada que lleva a otra persona socialmente menos experimentada a desarrollar habilidades y conocimientos de forma individual. Esa es la relación existente entre maestro y aprendiz, que en la escolaridad formal entendemos como la relación educador-educando. Este artículo busca vincular analíticamente la pedagogía a la estandarización educativa. Vemos que en el proceso de estandarización se ubican los juicios al desempeño docente a partir de los cuales se toman decisiones de política educativa. La estandarización educativa puede entenderse como un proceso político-ideológico mediante el cual la actividad escolar, las políticas educacionales y los juicios de valor son crecientemente orientados por parámetros homogéneos de desempeño. Lo entendemos como proceso político, pues la incorporación de estándares cambia las relaciones de poder existentes en la escuela y la lógica de la relación pedagógica educador-educando.

Lo que sigue de este artículo está organizado en cuatro apartados. En el primero profundizaremos sobre la idea de pedagogía, buscando defender la concepción de la pedagogía como un fenómeno dialógico y socializante. En el segundo apartado nos referiremos a la estandarización, mostrando la expresión del fenómeno global, y poniendo énfasis en ejemplos: los casos de Estados Unidos y Chile. En el tercer apartado estableceremos la relación problemática entre pedagogía y estandarización, enfocándonos en conceptos que han estimulado las políticas estandarizadoras, en particular la idea de “valor

agregado” y su ataque a la profesión docente bajo el marco de la “reforma educativa”. Por último, sintetizaremos en una conclusión la idea de la impertinencia de la estandarización para la actividad pedagógica.

## LA PEDAGOGÍA COMO DIÁLOGO Y SOCIALIZACIÓN

La pedagogía es, en su más profundo significado, una relación política y dialógica. A decir de Gramsci (1988/2007), la pedagogía, en sí, es una forma de organizar y difundir la cultura, que tensiona los elementos más “espontáneos” de las mentes inmaduras con los elementos más racionales de las mentes experimentadas, que son representantes de “la cultura”. Para Gramsci:

“ [...] puede decirse que en la escuela el nexo instrucción-educación solo puede ser representado por el trabajo viviente del maestro, en cuanto a que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y cultura que él representa y el tipo de sociedad y cultura representado por los alumnos, y es consciente de su misión, consistente en acelerar y disciplinar la formación del niño” (Gramsci, 1988/2007, p. 201).

Esta tensión ha sido también expresada por otros autores; por ejemplo, John Dewey (1902) defendió la tesis de que es la escolaridad la que cumple las condiciones para que el mundo interno de los niños pueda relacionarse con los objetivos sociales que demanda un currículo. Para Dewey la experiencia escolar debiera ser tanto una secuencia lógica como una *psicologización* de la experiencia social, vasta e histórica, de tal forma que ésta tenga sentido en el rango y alcance que tiene la experiencia del niño, singular y limitada en el tiempo. Esa visión dialógica de la experiencia escolar tuvo un desarrollo aún más profundo y explícito con los trabajos del pensador y pedagogo Paulo Freire (1970, p. 75). Freire presentó su visión de la *educación problematizadora* como una aproximación a la superación de la contradicción educador-educando, donde “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo” (p. 76). Esta dialogicidad, práctica liberadora, no comienza en la

situación pedagógica, sino antes, cuando el educador se pregunta sobre su diálogo con los educandos, inquietud con la cual se establece el contenido programático de la educación. Así, estos tres referentes sitúan a la pedagogía como una relación, donde el espacio que se crea, el que constituye la situación pedagógica, resulta de una síntesis entre educador y educando, entre la niñez y el currículo, o entre la mente inmadura y la cultura.

Concebimos, por tanto, a la pedagogía como una actividad que busca contener y organizar la espontaneidad de los niños y conectarla con la experiencia históricamente organizada de la cultura adulta, usando en ello la racionalidad situada del actor que educa y es educado. De no ser así, la pedagogía se transforma en una experiencia sin vínculo orgánico con la niñez, llena de formalismos y simbolismos descontextualizados, una fuente de desmotivación, de acomodación y normalización, y una experiencia sin calidad lógica (Freire, 1970).

## LA ESTANDARIZACIÓN EDUCATIVA

Tal como hemos mencionado, la estandarización educativa es entendible como un fenómeno político, en el cual parámetros homogéneos son impuestos en la experiencia escolar. Sin embargo, para hablar de estandarización es importante hacer algunas distinciones conceptuales. La noción de *estándar* proviene del medieval simbólico de los “estandartes”, que eran físicamente un trozo de género sobre un mástil señalando el dominio de alguna casta nobiliaria sobre ciertas tierras y sus gentes. De allí que se asocien también las “lealtades” a los estandartes, incluso adquiriendo compromisos vitales con el dueño del estandarte, el dominador de las gentes. En su sentido moderno, el significado de los estándares mutó hacia el reconocimiento o consenso sobre los patrones de medida; se establecieron, por ejemplo, gradaciones unitarias, como el metro, el segundo o el kilogramo,<sup>1</sup> que hoy constituyen la base del acuerdo científico mundial respecto a la medición de magnitudes físicas.

Con el impulso de la modernidad, la facilidad perceptiva del mundo físico no tardó en aplicarse a cuestiones no tan físicas. Los estándares llegaron, de la mano del

colonialismo y el racismo anglosajón, a proponer cómo “medir” cuestiones más abstractas, estableciendo artificialmente parámetros de medida para cuestiones como la inteligencia. Por ejemplo, la eugenesia, o la ideología asociada a la superioridad genético-racial del “hombre blanco”, se encuentra directamente asociada al diseño —en Inglaterra y Estados Unidos— de “mediciones de inteligencia” para estimar el valor de las personas en la distribución de personal para ciertos trabajos, incluyendo niños a la edad de once años (Chitty y Benn, 2007, p. 65).

La atribución contemporánea de estándares para otras cuestiones no observables directamente, como el aprendizaje, el mérito y la calidad educativa, han permeado los debates sobre educación y reforma. Así, llegamos a la idea de que la calidad debe entenderse como “cantidad de algo”, medible de acuerdo con un estándar construido sobre la base de abstracciones. De allí surge la *medición estandarizada de los aprendizajes*, que es el proceso y acto de asignarle un número a variables abstractas, como el aprendizaje. Entendemos que el aprendizaje es algo invisible, y que se infiere del rendimiento o *performance* de una persona, un sujeto determinado en un momento y lugar determinados. De allí su complejidad, pues el momento y el lugar pueden someter al sujeto a múltiples variables que terminan afectando su desempeño. Pero, además, está la complejidad misma de definir el aprendizaje, que depende de la perspectiva con que se haga. Hay tradiciones que hablan de aprendizajes como modificaciones permanentes de la conducta, de las estructuras cognitivas, o de los patrones de participación social y cultural. Esta complejidad es artificial y equivocadamente reducida con la medición estandarizada, lo que implica que la estandarización carece de criterios de realidad en cuanto a juzgar el aprendizaje de una persona. Sin embargo, ello no implica que su influencia haya mermado, lo que confirma que se trata de un proceso político y no técnico. Exploramos en seguida algunos ejemplos del movimiento proestandarización.

## LA ESTANDARIZACIÓN EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: LOS CASOS DE CHILE Y ESTADOS UNIDOS

El movimiento contemporáneo por los estándares en educación tiene carácter global. Organizaciones internacionales han ido tomando protagonismo en la escena de las reformas educativas, adoptando la retórica de la “calidad de la educación”. La Organización por la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y Unesco han

1 Con posterioridad a la Revolución francesa, en 1799 fueron presentados en Francia el metro y el kilogramo patrón, resultado del esfuerzo de la Academia de Ciencias de París por establecer unidades de medida fijas y universales. La barra que representa el metro patrón y el cilindro que representa el kilogramo patrón se encuentran dispuestos en el museo Louvre en París.

realizado crecientes esfuerzos por recabar información basada en mediciones del desempeño escolar en pruebas estandarizadas. Los estudios de PISA (*Programme for International Student Assessment*) nacieron al alero de la OCDE con el fin de incidir en las políticas de reforma de sus países miembros (Lundgren, 2013). Por su parte, la Unesco ha desarrollado, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), desde fines de los años noventa, mediciones estandarizadas en diversos países de América Latina, cuyos resultados se usan como sinónimos de la "calidad de la educación", buscando poder hacer comparaciones entre países.<sup>2</sup> Los casos de Estados Unidos y Chile son ilustrativos, pues han sido pioneros en la incorporación a gran escala de mediciones estandarizadas, alineadas con las recomendaciones de los organismos internacionales.

**El avance de la estandarización en Estados Unidos.** Dos momentos clave impulsaron el movimiento actual proestándares en Estados Unidos: la publicación del informe *Una Nación en Riesgo* (National Commission on Excellence in Education, 1983) y los resultados de mediciones internacionales del desempeño escolar que comenzaron a hacerse públicos desde mediados de la década de 1990.<sup>3</sup> La reacción inicial fue el desarrollo de estándares para la educación escolar, actividad que se presentó como una guía para influir el currículo escolar. Después, la reacción del gobierno federal estadounidense se mezcló con las orientaciones a la responsabilización por los resultados, generando la política llamada *Que Ningún Niño se Quede Atrás* (*No Child Left Behind*, U.S. Congress 2003; NRC 2011). La política mandaba a los Estados a desarrollar mediciones del desempeño escolar basadas en estándares, pero también requería que las escuelas y distritos escolares mostraran progreso en la proporción de estudiantes calificados como "competentes"; de otra forma serían intervenidos (NRC, 2011). Hoy, Estados Unidos debate una serie de iniciativas que ha impulsado el movimiento de los estándares, siendo la más controversial la adopción de estándares supraestatales para las escuelas, el llamado *Common Core* (Wiley y Rolstad, 2014; McDonell y Weatherford, 2013).

**Chile como caso de estandarización: el SIMCE.** Chile es un caso pionero en la región en lo que se refiere a implementación de mediciones estandarizadas del desempeño escolar asociadas a políticas de responsabilización por resultados. Desde el año 1988 se implementó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), prueba estandarizada para "medir la calidad" de las escuelas. Originalmente se aplicó en las áreas de lenguaje y matemáticas, año por año en dos niveles (4.º y 8.º año de educación primaria). Con el tiempo se fueron agregando pruebas y subsectores, hasta que el año 2013 existían 17 pruebas, en cinco niveles de Primaria y Secundaria. Con el aumento de las pruebas se incorporaron consecuencias para las escuelas con base en sus resultados. Así, se publican y difunden sus resultados, lo que permite *rankear* a las escuelas de acuerdo con su puntaje, se intervienen las escuelas con el fin de mejorar el desempeño de sus estudiantes en las pruebas,<sup>4</sup> y se amenaza con el cierre a las escuelas que no aumenten de manera significativa sus puntajes.<sup>5</sup> También se relacionan los resultados del SIMCE al desempeño docente, mediante incentivos distribuidos entre los docentes de las escuelas cuyo desempeño se encuentre en el 35 % superior del *ranking* elaborado por el Estado.<sup>6</sup>

4 En Chile, el año 2007 se creó la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). En ella, el puntaje SIMCE corresponde a uno de los indicadores que permite la distribución de recursos adicionales a los sostenedores educacionales con el fin de atender las necesidades de los niños social y económicamente más vulnerables en las escuelas subvencionadas (municipales y privadas). Los recursos SEP se asocian a Planes de Mejoramiento, que son ejecutados por empresas privadas o personas naturales bajo la figura de Asesorías Técnicas Educativas (ATE). Estos planes de mejoramiento se evalúan, generalmente, en función del puntaje SIMCE.

5 En 2011, el Congreso despachó la Ley 20.529 (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>). En ella se establece que el Estado creará un ordenamiento de escuelas basándose en un índice que considerará al SIMCE en al menos un 67 %. La metodología de la ordenación ha sido publicada mediante el Decreto 17, de marzo de 2014 (disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060182>), y considera al SIMCE en un 73 %. El objetivo de la ordenación es, eufemísticamente, la orientación de la política pública. Sin embargo, se establecen sanciones como cierres de escuelas basándose en la ordenación.

6 El ministerio de Educación de Chile, basándose en el Sistema Nacional del Desempeño (SNED) normado por la Ley 19.410 de 1995, debe crear un *ranking* de las escuelas basándose en un índice que considere el puntaje SIMCE en un 65 %. Las escuelas ubicadas en el tercio superior del *ranking* reciben, como incentivo, dineros extra vía subvenciones, que se deben repartir como sueldo entre los docentes. Además, las escuelas del tercio superior reciben la calificación de "escuela de excelencia".

2 Al respecto, sugerimos revisar la web del LLECE: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>

3 Nos referimos en particular a la publicación del estudio TIMSS de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (ver <http://timssandpirls.bc.edu/>) y de los estudios PISA de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (ver <http://www.oecd.org/pisa/>)

Veintisiete años después de la primera aplicación del SIMCE podemos observar los efectos de la prueba en el sistema educativo. La publicación de sus resultados ha sido utilizada por las escuelas como herramienta de *marketing*, y también como fuente de creación de *rankings* en la prensa. La amenaza del desprestigio de las escuelas y de sus eventuales cierres presiona a que muchas de ellas se concentren en el entrenamiento o adiestramiento para la prueba, contratando agencias externas y privadas que aplican pruebas de ensayo de forma frecuente. Los profesores, presionados por sus directivos y los dueños de los establecimientos escolares, se concentran en aquellos contenidos medidos, dejando de lado aquello que no estaba considerado en la prueba, incluso a costa de eliminar horas para las artes, música o educación física. Se reordenan los horarios para multiplicar las horas de enseñanza de las materias medidas, especialmente Lenguaje y Matemática.

En Chile, al igual que en el resto del mundo, el rendimiento en esta prueba está estrechamente correlacionado con el nivel socioeconómico. De esta forma, aquellas escuelas que atienden a los sectores más vulnerables han sido señaladas como las peores escuelas, desconociendo que sus condiciones son muy diferentes a aquellas de los niños de sectores más acomodados. La enseñanza a niños diferentes, cultural o cognitivamente, resulta en una desventaja para las escuelas, generando un incentivo para que éstas excluyan de sus planteles a los estudiantes con dificultades para adaptarse a las exigencias de la estandarización. Lo anterior se ha traducido en la estigmatización de la educación pública, pues son las escuelas públicas las que deben recibir a los alumnos pobres y a aquellos alumnos que han sido excluidos de las otras escuelas, las privatizadas (subvencionadas) y que son públicamente financiadas. Por lo tanto, son las escuelas públicas las que obtienen peores resultados en las mediciones estandarizadas.

El conflicto político de la estandarización en Chile es ilustrativo del conflicto por el derecho a la educación. Por un lado, la definición de estándares se realiza de forma externa a los contextos escolares, se impone la medición estandarizada, se crean mecanismos explícitos de presión a los docentes para que su foco sean las mediciones, y se crean incentivos a las escuelas privadas para excluir. La medición estandarizada permite argumentar que la educación privada sea "más eficiente" o de "mejor calidad", mientras la pública sea lo contrario. Ello busca responsabilizar a las familias por sus eleccio-

nes educativas, y desligar al Estado de su rol garante de derechos. En veintisiete años de implementación del SIMCE en Chile, la educación privada subvencionada ha tomado el control de la mayoría de la matrícula escolar, mientras la educación pública ha sido vapuleada y desfinanciada, pasando de cerca de un 80 % de la matrícula a fines de la década de los 80 a menos del 40 % para el presente lustro. Por otro lado, los estándares hoy son los que finalmente deciden el currículo escolar, y por lo tanto definen los parámetros de dominio del contenido en las escuelas. La medición orienta esa visión del currículo, y por lo tanto, orienta la actividad escolar hacia lo que definen las capas que dominan el diseño de las mediciones estandarizadas.

### **Consecuencias de la implementación de estándares.**

Las mediciones del desempeño escolar basadas en estándares vienen aparejadas con consecuencias para la vida escolar, para la administración del sistema y para su comprensión. En general, los resultados públicos de las mediciones estandarizadas del desempeño escolar han sido un aliciente para el impulso de reformas que siguen la lógica tecnocrática y de la "nueva gestión pública". En esta lógica, la responsabilización de los resultados de aprendizaje se realiza mediante el uso de incentivos y castigos económicos, pero también simbólicos, como la intervención de establecimientos escolares, generalmente privatizada, o el cierre directo de establecimientos. Esta asociación entre pruebas estandarizadas y políticas de rendición de cuentas han demostrado tener efectos indeseados, tales como la reducción del currículo solo a lo que se mide (Darling-Hammond, 2004; Apple, 2007). A su vez, impacta el trabajo docente, que se va orientando al cumplimiento de los estándares, en desmedro del trabajo profesional docente, creando lo que Ball (2003) ha llamado la *cultura de la teatralidad*, donde el desempeño de los docentes opera en función de la mirada externa y el cumplimiento de los estándares, en lugar de su propio criterio profesional.

La orientación a los estándares y la retórica cuantitativa de la calidad también impacta las formas de comprender los fenómenos educativos. Con el impulso de las mediciones internacionales y nacionales del desempeño escolar, el problema educativo termina siendo abordado principalmente desde la disciplina de la economía. Ello se ha traducido en una aproximación positivista y tecnocrática a los fenómenos escolares, especialmente al aprendizaje. Por ejemplo, la corriente de la eficacia escolar ha hecho un intento por aislar aquellas variables asociadas a las mediciones que están por fuera del alcance de la escuela, con el fin de

sopesar de forma más precisa el efecto de la escuela. Sin embargo, esta estrategia adolece de dificultades teórico-metodológicas, siendo la principal el no recoger y menos reconocer el contexto de los estudiantes (Wrigley, 2004). En el intento por aislar el efecto de la escuela en el aprendizaje de los niños, de los factores contextuales, la corriente de la eficacia escolar ha usado el constructo *valor agregado*, entendido como el diferencial de rendimiento que queda una vez aisladas las variables extraescolares. Así, el problema educativo no pasa por la pedagogía, sino por la capacidad de un factor —sea la escuela, el docente, o el compañero(a) de aula— de “agregar valor” a la experiencia educativa de un niño. Lo implicado en el “valor agregado” es, por defecto y facilidad indagatoria, el resultado obtenido en mediciones estandarizadas del desempeño escolar. El desarrollo del campo del valor agregado implica altos costos, pues requiere la aplicación de mediciones estandarizadas de forma frecuente. Sin embargo, la orientación al valor agregado es una forma altamente cuestionable de comprensión del sistema educativo, lo que no quita que sea hoy, quizá, el movimiento que con más fuerza se instala en el imaginario de la “nueva gestión pública” con el fin de atribuir responsabilidades a los docentes por resultados educativos (ver Harris y Herrington, 2015).

Visto en perspectiva, el movimiento por los estándares educativos ha sido exitoso en impulsar un nuevo lenguaje sobre la educación, donde la retórica de la calidad y las mediciones del desempeño son centrales, y donde priman conceptos disciplinares que vienen de la economía aplicada. Los elementos que aporta la medición basada en estándares han sido adoptados en la batería de argumentos para los procesos de reforma, estimulando una serie de cambios sistémicos que subordinan el trabajo docente a la gestión tecnocrática de las escuelas, afectando las actividades pedagógicas. Además, los estándares han establecido una comprensión del sistema escolar desde la cual la efectividad y el valor de la educación vienen dados por las diferencias en las mediciones de desempeño escolar estandarizado.

## PEDAGOGÍA Y ESTANDARIZACIÓN: DOS MUNDOS IRRECONCILIABLES

Hemos presentado, por un lado, una perspectiva sobre la pedagogía que la entiende como un proceso dialógico y situado. En la escolaridad, es la actividad docente la que inicia y otorga condiciones para que el diálogo ocurra, es la que genera la pedagogía. Para ello,

el educador debe establecer formalmente una relación orgánica con sus educandos, con conocimiento de sus contextos, y reconocimientos a sus momentos históricos y de vida. Para la existencia de una situación pedagógica, el educador propone condiciones de diálogo a los educandos, aceptando que educador y educando aprenden mutuamente.

Por otro lado, hemos presentado a la estandarización como un proceso político que influye y dirige la vida escolar. El lenguaje del “valor agregado” explicita que una medición estandarizada centralizada y externa a la escuela, aplicada en dos momentos distintivos, arrojará una diferencia, la *medida de valor*, que el docente agregaría a sus estudiantes mediante las experiencias escolares. La responsabilización potencial y real de los resultados en las mediciones estandarizadas lleva al educador a enfocarse exclusivamente en lo que otorgaría valor, desplazando la relación dialógica que es natural a la pedagogía y viéndose presionado a establecer una relación unidireccional con sus educandos. De allí que la estandarización sea un proceso profundamente anti-pedagógico.

Al enfocarse los educadores en un proceso antipedagógico, pierden su autonomía y se desprofesionalizan. Crece la frustración y desmotivación con la escolaridad, lo cual daña la relación formal con sus educandos y disminuye las posibilidades de aprendizaje en la escuela, tanto de los docentes como de los educandos. Al aceptar la estandarización como forma de organizar el sistema escolar, la pedagogía escolar se destruye.

## A MODO DE CONCLUSIÓN: UN CAMBIO DE RUMBO

Vincular resultados estandarizados con el desempeño docente parece un atajo tecnocrático que es poco preciso para comprender el desempeño mismo. Es necesario estimular el desarrollo de un campo de estudios pedagógicos, donde el desempeño docente pueda ser visible en su complejidad, con utilidad para la práctica docente. Ello es imposible con mediciones estandarizadas del desempeño de los estudiantes. Como hemos argumentado, las mediciones estandarizadas son un reflejo de las orientaciones tecnocráticas que los Estados asumen al definir políticas docentes basadas en estándares, pero difícilmente podrán dar cuenta de los procesos de aprendizaje, y menos de los procesos pedagógicos. Es fundamentalmente imposible que las medidas estandarizadas reflejen la *intencionalidad pedagógica* que el docente define y juzga adecuada para

sus educandos. El educador reconoce contextos, individualidad, y sus juicios profesionales son claves para el diseño de experiencias pedagógicas. Tampoco podrá la estandarización promover la pedagogía como disciplina, pues las mediciones estandarizadas, reforzadas con la orientación de la responsabilización por resultados, niegan la pedagogía al negar el diálogo.

Concluimos entonces que la pertinencia de las mediciones estandarizadas del desempeño de los estudiantes es conceptual y prácticamente antipedagógica. Juzgar

el desempeño docente basándose en estas mediciones es algo profundamente equivocado y expresa intereses que están fuera de la pedagogía misma como actividad. Si bien en los últimos años han surgido voces críticas al respecto, hay quienes proponen que los resultados en las mediciones estandarizadas tengan aún más consecuencias, una de las cuales es asociar estos resultados a la evaluación del desempeño docente. Predecimos que ello provocará un profundo daño a la pedagogía como actividad profesional, y a la experiencia escolar en general. **1**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael (2007). "Education, markets, and an audit culture". *International Journal of Educational Policies*, volumen 1, número 1, pp. 4-19. DOI: 10.1111/j.0011-1562.2005.00611.

BALL, Stephen, J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy*, volumen 18, número 2, pp. 215-228.

CHITTY, Clyde y Tony BENN (2007). *Eugenics, race and intelligence in education*. Londres: Continuum International Publishing.

DARLING-HAMMOND, Linda (2004). "Standards, Accountability, and School Reform". *Teachers College Record*, volumen 106, número 6, pp. 1047-1085.

DEWEY, John (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

GRAMSCI, Antonio (1988/2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontanamara.

HARRIS, Douglas N. y Carolyn HERRINGTON D. (2015). "The use of teacher value-added measures in schools: new evidence, unanswered questions, and future prospects". *Educational Researcher*, volumen 44, número 2, pp. 71-76. DOI: 10.3102/0013189X15576142

LUNDGREN, Ulf P. (2013). "PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA". *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, volumen 17, número 2, pp. 15-29. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>

McDONELL, Lorraine C. y M. Stephen WEATHERFORD. (2013). "Organized interests and the Common Core". *Educational Researcher*, volumen 42, número 9, pp. 488-497. DOI:10.3102/0013189X13512676

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

NRC, NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2001). *Incentives and test-based accountability in education*. Washington, DC: The National Academies Press.

U.S. Congress (2002). *The no child left behind act of 2001*. Disponible en <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

WILEY, Terrence y Kellie ROLSDAT. (2014). "The Common Core standards and the great divide". *International Multilingual Research Journal*, volumen 8, número 1, pp. 38-55. DOI: 10.1080/19313152.2014.852428

WRIGLEY, Terry (2004) "'School effectiveness': the problem of Reductionism". *British Educational Research Journal*, volumen 30, número 2, pp. 228- 244. DOI: 10.1080/0141192042000195272